

## O ENSINO MÉDIO E O DEBATE SOBRE CONHECIMENTO E PROFISSIONALIZAÇÃO

Celso do Prado Ferraz de **CARVALHO**<sup>1</sup>  
Universidade Nove de Julho - UNINOVE  
cpfcarvalho@uol.com.br

**Resumo:** Neste texto, nosso objetivo é discutir os conceitos de conhecimento e de profissionalização, e a forma como se manifestam no debate educacional. Em diferentes documentos recentes, a presença de conceitos como sociedade do conhecimento, trabalho imaterial, profissionalização e adaptação tem sido comum, embora com ênfases distintas. Outra questão que chama a atenção nessa produção é a presença de concepções culturalistas a informar o debate sobre o ensino médio. O ensino médio tem sido objeto de uma série de medidas legais que, entre outras coisas, anunciam o propósito da cidadania e da formação profissional. Várias questões têm assumido posição de destaque nesse debate e em seus processos de regulação.

**Palavras-chave:** Ensino Médio. Conhecimento. Profissionalização.

**Abstract:** In this text we aim to discuss the concepts of knowledge and professionalization, and how they are expressed in educational debate. In different recent documents the presence of concepts such as knowledge society, immaterial labour, professionalization and adaptation has been common, though with a distinct emphasis. The secondary school has been the subject of a series of legal measures that, among other things, proclaim the purpose of citizenship and professional training. Several issues have assumed a prominent position in this debate and in their regulatory processes. Another issue that grabs attention is the presence of culturalist conceptions guiding the debate about secondary school.

**Keywords:** Secondary school. Knowledge. Professionalization.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação. Pesquisador de Políticas Educacionais e Currículo. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Educação, Universidade Nove de Julho. Professor do Curso de Ciências Sociais.

## Introdução

Este texto teve origem em questões que surgiram ao longo de pesquisas recentes, cujo objeto central são as políticas para o ensino médio produzidas ao longo dos últimos anos, especificamente da década de 1990. Dentre vários aspectos abordados nessas pesquisas, tem sido nossa preocupação entender a forma como os documentos que subsidiam essas políticas constroem, no plano discursivo, determinada forma de ressignificação de conceitos. Neste texto, abordamos os conceitos de *conhecimento* e *profissionalização*.

Entendemos que, em um contexto saturado de posturas idealistas, que combatem qualquer forma de racionalidade, analisar os documentos oficiais pode se constituir bom caminho para o enfrentamento dessas concepções. Pode permitir explicar o concreto e as relações humanas que produz. Pode permitir a crítica aos discursos que reduzem a sociabilidade humana a algo somente possível de ser acessado por meio de relações simbólicas mediada pela cultura. A crítica ao economicismo e à possibilidade de compreensão da materialidade que acompanha essas concepções é feita com base em um determinismo culturalista, que restringe a compreensão das relações humanas aos jogos de linguagem, as representações e aos sentidos. Nessas leituras pós-modernas, as relações humanas são subsumidas pela lógica cultural e somente assumem significados se mediadas pela cultura. É como se as relações humanas não existissem para além do significado que a elas é atribuído.

Em nossa perspectiva de análise e de crítica ao determinismo culturalista, temos procurado realizar um duplo movimento de pesquisa. Em um primeiro momento, analisamos o processo de regulação do ensino médio iniciado a partir da década de 1990. Fizemos esse recorte porque entendemos que, a partir das reformas do governo de Fernando Henrique Cardoso, as temáticas do conhecimento e da profissionalização assumiram centralidade. Em um segundo momento, realizamos pesquisa empírica em escolas da Rede Paula Souza, de São Paulo. Nessas escolas, analisamos documentos e entrevistamos professores e coordenadores de ensino. No presente texto, nosso objetivo é o de problematizar as categorias de conhecimento e profissionalização e a forma como foram construídas em documentos produzidos na década de 1990. Não faremos, neste texto, considerações acerca das mudanças que esse debate sofreu em decorrência de um novo marco regulatório surgido no contexto dos governos recentes, especificamente com o Decreto 5154/04 e

o processo de elaboração de novas diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e a educação profissional de ensino médio. A incorporação dessas questões está em processo no contexto de pesquisa, que está em andamento.

Assim, nosso objetivo, neste documento, é discutir dois aspectos que, em nosso entender, balizam o modelo de formação presente nos documentos e nas políticas educacionais para o ensino médio, iniciadas no governo FHC: a centralidade assumida por conceitos como conhecimento e profissionalização.

## O contexto do debate

Entendemos ser razoável afirmar que, no transcorrer da década de 1990, a educação brasileira foi alçada no discurso reformista à condição de um dos espaços fundamentais para dar conta do processo de atualização histórica do capitalismo no Brasil. Vasta bibliografia produzida mapeou esse processo e deu vida a seus personagens, especificamente à ação orgânica das agências multilaterais, de seus intelectuais coletivos e individuais e dos governos. Mencionamos aqui a forma como o discurso oficial enfatizou ampla e continuamente a importância do aumento dos índices de escolaridade dos trabalhadores e a necessidade de uma sólida educação básica como alicerce para a construção de novas competências profissionais. Novas habilidades, competências e conhecimentos foram elencados como requisitos fundamentais para a formação do *novo trabalhador*.

A educação escolar, mas não somente ela, passou a ser objeto de amplo debate, que teve como centro nevralgico a crítica aos modelos de gestão, de formação e de qualificação profissional até então vigentes. No contexto da *reestruturação produtiva* em processo no Brasil, da hegemonia das ideias ditas *neoliberais* e do *abandono dos intelectuais*<sup>2</sup> o debate educacional acerca dos problemas da educação brasileira acabou por ser limitado à eficiência e à gestão dos sistemas escolares. Questões diversas como a formação de professores, a definição de currículos e o

---

<sup>2</sup> A forma como James Petras se referiu ao processo de assimilação de parte dos intelectuais de tradição marxista às teses do mercado, da livre iniciativa, da superação do marxismo e da emergência de relações sociais não mais pautadas pela lógica do trabalho. Para a melhor compreensão dessa questão, conferir Petras (1999).

financiamento da educação foram criticadas a partir do argumento de que seus modelos de gestão eram *ineficientes* e não primavam pela busca da *qualidade*.

No plano político-ideológico, ocorre a hegemonia de um discurso centrado no mercado, com a diminuição do espaço para o debate e a crítica, criando-se, assim, as condições para o predomínio de um *pensamento único* a justificar e legitimar as ações reformistas em todas as dimensões sociais. A materialidade dos processos metabólicos de um capitalismo em crise ironicamente se apresentava, nas palavras dos reformadores, como o ápice do desenvolvimento histórico da humanidade. A ação dos *intelectuais da nova pedagogia da hegemonia*<sup>3</sup> abriu caminho para que a crise do capital fosse vendida e apresentada como o *fim da história*.

Nesse contexto de reformas educacionais e de clamor por uma educação que melhorasse as condições de formação dos trabalhadores, o Ensino Médio passou a ser parte da educação básica, mas seus problemas históricos permaneceram. O seu pecado original, ou seja, sua condição de ser representativo da contradição posta pelo capital entre trabalho intelectual e trabalho produtivo, manteve-se com intensidade. A chamada e tão intensamente já discutida dualidade estrutural, que caracteriza a trajetória do ensino médio no Brasil, voltou à tona e, com ela, questões antigas: como superar uma forma de ensino que sempre teve como característica principal a formação propedêutica para as elites e a formação profissional para os trabalhadores? O que justifica a justaposição e não a integração do ensino médio com o ensino técnico? Por que a concepção da relação trabalho-educação presente no discurso educacional reformista menciona a necessidade de superação dessa dualidade?

No discurso oficial e na materialização desse discurso por meio de decretos, diretrizes curriculares, parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e para a educação profissional de nível médio, a proposta de superação dessa dualidade foi anunciada como condição para se alcançar dois objetivos. O primeiro deles, no contexto da emergência da *sociedade do conhecimento*, era o de contribuir para o desenvolvimento de uma cultura profissional no ensino médio, que melhorasse as condições de competitividade e qualidade do produto brasileiro, criando-se, assim, condições para a *inserção de forma competitiva no chamado mercado mundial*. O

<sup>3</sup> Expressão cunhada por Lúcia Neves para se referir a esses tempos em que as forças do capital se recompõem mediante a ação pedagógica de intelectuais individuais e coletivos que constroem, no âmbito do imaginário social, a emergência de um *novo mundo*. Para a melhor compreensão dessa questão, conferir Neves (2010).

segundo, articular esse processo de profissionalização ampliada com ideais que possibilitassem a *formação crítica e o desenvolvimento da cidadania*, fundadas no *humanismo* e na *diversidade*, rompendo-se, portanto, com a lógica da dualidade que caracteriza a história do ensino médio.

### Conhecimento e formação no ensino médio

O debate acerca da *sociedade do conhecimento*, da centralidade assumida pelo trabalho imaterial tem sido um tema ácido e denso no âmbito da teoria social. Ao chamamos a atenção para essa questão, fazemo-lo na perspectiva de mostrar como certas características desse processo têm permeado de forma significativa os debates sobre as políticas educacionais, especificamente para o ensino médio e a educação profissional em nível médio. Nesses espaços, a intenção dos reformadores de moldarem a educação e a escola às demandas postas pela, assim chamada, *sociedade do conhecimento*, são apresentadas de forma direta e sem mediações.

A tese central é de que as relações sociais de produção estariam sendo profundamente modificadas em razão das transformações produzidas pela *revolução tecnológica*<sup>4</sup> em curso e pela condição assumida pelo *trabalho imaterial* como força produtiva. Em síntese, a defesa de que o conhecimento teria se tornado a essência dos processos de valorização do capital é o fundamento central dos que sustentam a emergência da chamada *sociedade do conhecimento*<sup>5</sup>.

Entendemos que essa forma particular de compreender os processos metabólicos do capital levou categorias como *trabalho* e *formação* e conceitos como *conhecimento*, *aprendizagem*, *informação* e *saber* a se transformarem em lugar-comum no discurso reformista e nas propostas de políticas educacionais produzidas e efetivadas no âmbito do ensino médio<sup>6</sup>. Disseminado de forma ampliada por meio de diversos documentos produzidos pelas agências multilaterais nas décadas de 1980 e 1990<sup>7</sup>, o clamor pelo *conhecimento* foi alçado à condição de meio para se resolverem

<sup>4</sup> A tese de que a chamada revolução tecnológica em curso estaria transformando a ciência em força produtiva não é nova. Para uma melhor compreensão dessa tese, ver Richita (1972). A crítica marxista a essa tese pode ser encontrada em Katz (1996).

<sup>5</sup> Para o aprofundamento desse debate e dos limites da tese da sociedade do conhecimento, ver Duarte (2003).

<sup>6</sup> Isso ocorreu apesar de essas categorias não terem sido problematizadas à luz das contradições do capital. Trabalho, no discurso reformista, é reduzido a emprego, desconsiderando-se seu caráter ontológico e central nos processos de produção e reprodução das relações sociais. Formação aparece adjetivada como *humana*. O que nos leva à seguinte questão: o que seria uma formação não humana?

<sup>7</sup> Conferir, por exemplo, os documentos UNESCO (1990) e CEPAL/OREAL (1992).

problemas os mais diversos, notadamente aqueles derivados das necessidades postas pela crise do capital, agora denominada de *reestruturação produtiva*. Fechava-se, assim, o discurso a justificar a necessidade de adaptação dos sistemas escolares aos processos produtivos, via reformas educacionais.

Alçado à condição de força produtiva, o debate acerca do *conhecimento* passa a ser feito tendo em vista uma dupla questão: sua *disseminação* e *acesso*. No discurso educacional, a centralidade passa a ser a necessidade de possibilitar aos estudantes o acesso às condições que lhes permitam se apropriar desse conhecimento, disponível a todos e a todo o momento. Em síntese, o discurso dominante enfatiza que, na chamada *sociedade do conhecimento*, o importante passa a ser *aprender a aprender*, pois o que deve ser aprendido está, a todos, disponível.

Nesse contexto, documentos que incorporaram esse debate de forma ampla foram as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* e os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (BRASIL, 1999)<sup>8</sup>. Neles, essas questões se manifestavam por meio dos eixos norteadores anunciados:

- a flexibilidade para atender a diferentes pessoas e situações de mudança que caracterizam a sociedade do conhecimento;
- a diversidade para assegurar a devida atenção às necessidades dos diferentes grupos em diferentes espaços, com idades distintas e;
- a contextualização, que, ao enfatizar uma base comum ao currículo nacional, almeja também a diversificação de trajetórias das grades curriculares e a constituição de significados que dão sentido ao processo de aprendizagem. A defesa do conhecimento não é, em si, problemática. Nada contra um processo escolar que objetive o conhecimento. A questão é apresentar o conhecimento como um processo natural, desprovido de contradições e interesses. Assim, ao definir os desafios a serem enfrentados pelo ensino médio, essa questão afirmava que o ensino médio é:

Etapa da escolaridade que tradicionalmente acumula as funções propedêuticas e de terminalidade (...) tem sido a mais afetada pelas mudanças nas formas de conviver, de exercer a cidadania e de organizar o trabalho, impostas pela nova geografia política do planeta, pela globalização econômica e pela revolução

---

<sup>8</sup> Novas diretrizes curriculares para o ensino médio foram recentemente aprovadas e estão em vigência. Este texto tem como base pesquisa realizada no período 2012-2014. Em razão desse período, não foi possível verificar as prováveis modificações que as diretrizes recentes (BRASIL, 2012) produziram nos espaços escolares. Assim, o que apresentamos neste texto tem como base concepções e premissas do documento de 1999.



tecnológica. A facilidade de acessar, selecionar e processar informações está permitindo descobrir novas fronteiras do conhecimento nas quais este se revela cada vez mais integrado. Integradas são também as competências e habilidades requeridas por uma organização da produção na qual criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas serão cada vez mais importantes, comparadas à repetição de tarefas rotineiras. E mais do que nunca, há um forte anseio de inclusão e de integração sociais como antídoto à ameaça de fragmentação e segmentação. Essa mudança de paradigmas – no conhecimento, na produção e no exercício da cidadania – colocou em questão a dualidade, mais ou menos rígida dependendo do país, que presidiu a oferta de educação pós obrigatória. (BRASIL, 1999, p. 16).

A palavra *aprendizagem* tornou-se, assim, o elemento central a nortear as perspectivas do ensino médio. Com isso, a possibilidade para que a ênfase cognitivista se tornasse paradigmática se ampliou, facilitando o aporte teórico para o avanço de pedagogias instrumentais e adaptativas por meio da naturalização e racionalização do discurso acerca das condições sociais. A educação, esfera formativa privilegiada do ser social, passa a ser a expressão mais bem definida de um novo paradigma político, a *sociedade do conhecimento*, centrado no epistêmico, na busca do consenso, e que toma a realidade social e natural como dada. Tais realidades, ao serem tomadas como natural, são a expressão, dessa forma e, por alguma razão, de uma ordem metafísica, em que qualquer conflito (pois não há mais contradição), deve ser superado num consenso produzido através da democracia comunicativa. Ocorre assim, no plano gnosiológico, um processo que, sem questionamentos das contradições que produzem nossa realidade social, abre caminho para a compreensão do social alheio aos movimentos metabólicos do capital. Nesse âmbito de análise, não há espaço para a contradição nem para o dissenso.

Conhecimento, aprendizagem, informação e saber não são questões novas, pelo contrário, elas estão presentes em grande parte dos processos de construção dos sistemas escolares e no cotidiano escolar. Mas é justamente por estarem presentes no cotidiano escolar e, portanto, elementos centrais da cultura e da prática escolar, que necessitamos nos questionar: Vivemos mesmo em uma época que pode ser caracterizada como a do conhecimento e da informação? É o conhecimento uma categoria abstrata, a-histórica, efêmera e instável, como tem sido apresentada pelos teóricos da sociedade do conhecimento, ou o que vivenciamos é uma época marcada por certas ilusões acerca da construção do conhecimento e da informação? Eis uma das problemáticas que, a nosso ver, precisa ser enfrentada na perspectiva de melhor compreendermos como se

manifesta, nos espaços educacionais, a relação entre os dispositivos legais, as normatizações que estabelecem as demandas curriculares e o trabalho do professor. A compreensão da forma histórica que vem assumindo o ensino médio e a educação profissional de nível médio implica considerar a hipótese de que, se:

(...) as políticas educacionais contemporâneas e sua lógica centrada na aprendizagem e no conhecimento estão impactando o trabalho dos professores, o currículo, as instituições escolares e outros elementos que permeiam a escola, as práticas sociais dos profissionais que nela atuam não se guiam predominantemente pela concepção de conhecimento e aprendizagem que estrutura e organiza as propostas de reformas educacionais, notadamente no âmbito da educação básica, mas por objetivos, conhecimentos, concepções e valores historicamente produzidos na esfera da cotidianidade de uma determinada instituição escolar. Isso implica considerar que a instituição escolar na modernidade deveria ser o lugar de difusão da ideologia e cultura liberais, na sua modalidade democrática. No entanto, a heterogeneidade da vida cotidiana põe o ser humano em movimento através de suas práticas sociais sem que ele consiga estabelecer os necessários vínculos entre todos os fenômenos da vida cotidiana escolar, impedindo-o, em certa medida, de fazer da escola um lugar de formação na direção da ampliação do ser social. Assim, a concretização das reformas educacionais deve ter em conta a esfera ineliminável da cotidianidade, isto é, sem a investigação dessa esfera da vida humana, será impossível saber que reforma, de fato, realizaram os elaboradores. (SILVA JÚNIOR; FERRETTI, 2004, P. 76).

A problematização do predomínio que a lógica cognitivista assumiu no ensino médio pode nos permitir melhor compreender e analisar outro aspecto que nos interessa nesse breve texto: a lógica da adaptação presente no discurso da profissionalização. Tratemos dessa questão.

### **Profissionalização e adaptação no ensino médio**

Ao longo de outros estudos realizados (CARVALHO, 2005; 2007 e 2008), pudemos constatar que, nos últimos 20 anos, as políticas educacionais para o ensino médio têm difundido dizeres dispersos que, repetidos e reunidos, tentam esboçar um *novo modelo de educação e formação*. O objetivo anunciado é o de superar os históricos conflitos do ensino médio, ou seja, a questão da terminalidade e da dualidade. As políticas também enfatizam a necessidade de um novo



perfil profissional, moldado pelo desenvolvimento de *competências* e de *saberes*, que estariam sendo exigidos pelo mundo do trabalho em razão das novas formas de organização do trabalho e da produção. Ambos, modelo de educação e perfil profissional, são marcados por forte influência do discurso do *empreendedorismo* e da *empregabilidade*, que funcionam como elementos centrais nos processos de transformar a formação em espaço capaz de facilitar os processos de adequação e de assimilação ao trabalho na *sociedade do conhecimento*.

No âmbito das políticas educacionais para o ensino médio, as preocupações também se voltam para a formação do cidadão crítico. Temos, então, aqui, uma primeira questão contraditória: como conciliar conflitos característicos de uma sociedade fundada na lógica da exploração do trabalho com os desejos de uma formação cidadã? Como obscurecer os conflitos que se revelam nas relações *capital-trabalho* e *formação profissional-trabalho*? Em nosso entender, o cidadão crítico desejado é aquele que possui o domínio do conhecimento exigido pelos processos de trabalho, condição necessária para a profissionalização, a *adaptação* e a formação competente.

Ao assumirem o discurso competente (o pensamento único) e a tecnificação dos processos sociais (a racionalização da política), os reformadores procuram abstrair as contradições expressas pelas relações sociais capitalistas. Com isso, as contradições sociais, são reduzidas a problemas técnicos operacionais, devendo, com isso, ser resolvidas por aqueles que são os mais preparados e competentes.

Chauí (2001), ao caracterizar a forma como o discurso competente afirma-se sobre os demais discursos, define-o como:

(...) o discurso do especialista, proferido de um ponto determinado da hierarquia organizacional. (...) haverá tantos discursos competentes quantos lugares hierárquicos autorizados a falar e a transmitir ordens aos degraus inferiores e aos demais pontos da hierarquia que lhe forem paritários. (...) que não se inspira em idéias e valores, mas na suposta realidade dos fatos e na suposta eficácia dos meios de ação. (...) que se trata de um discurso instituído ou da ciência institucionalizada e não de um saber instituinte e inaugural e que, como conhecimento instituído, tem o papel de dissimular sob a capa da cientificidade a existência real da dominação (p. 97).

A autora acrescenta:

Todavia, essas determinações da linguagem competente não nos devem ocultar o fundamental, isto é, o ponto a partir do qual tais determinações se constituem. A condição para o prestígio e para a eficácia do discurso da competência como

discurso do conhecimento depende da afirmação tácita e da aceitação tácita, da incompetência dos homens enquanto sujeitos sociais e políticos. Nesse ponto as duas modalidades do discurso da competência convergem numa só. Para que esse discurso possa ser proferido e mantido é imprescindível que não haja sujeitos, mas apenas homens reduzidos à condição de objetos social (p. 121).

Para ela, o discurso ideológico procura anular a diferença entre o pensar, o dizer e o ser, para obter a identificação de todos os sujeitos sociais com uma imagem particular universalizada, que é a imagem da classe dominante. Para tanto, distingue *ideologia* (as idéias são instituídas, assumindo a forma de conhecimentos) e saber (trabalho para elevar à dimensão de conceito uma situação de não-saber). Ainda para a autora, o discurso competente é o discurso instituído, aquele no qual a linguagem sofre uma restrição: “não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância” (CHAUI, 2001, p. 7.), confundindo-se com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, em que os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, os lugares e as circunstâncias já foram predeterminados e o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência.

Chauí refere-se a dois fenômenos históricos: primeiramente, a burocratização das sociedades contemporâneas e a idéia de Organização. Descreve a burocratização como um processo que se impõe a qualquer nível do trabalho – direção ou executantes – por sua vez impondo também “um quadro social homogêneo tal que a estabilidade geral do emprego, a hierarquia dos ordenados e das funções, as regras de promoção, a divisão das responsabilidades, a estrutura da autoridade, tenham como efeito criar uma única escala de status sócio-econômico, tão diversificado quanto possível. Já a idéia de Organização é entendida como existência em si e para si de uma racionalidade imanente ao social, que, pela ideologia, oculta o processo de expansão do Estado na vida humana e na sociedade civil. Com essas caracterizações, visa mostrar que não se trata de duas modalidades do discurso competente, mas, ao contrário, de um só e mesmo discurso – o discurso do poder ou do burocrata e o discurso do conhecimento ou do não-burocrata.

Assumindo que, no contexto dessa nova sociabilidade, identificada pelo conhecimento, os conflitos históricos que marcaram a lógica do capital não mais se sustentam, as propostas que embasam e fundamentam o Ensino Médio afirmam que os conflitos sociais e suas possíveis soluções devem ser problematizadas e resolvidas no plano técnico-profissional. Se as décadas recentes são marcadas pelo discurso da competência, pela racionalização das questões sociais e pela *tecnificação* da política, esse discurso não se constitui em uma nova questão. Ao discutir o papel desempenhado por Roberto Simonsen na constituição de um *pensamento industrial* no Brasil na década de 1920, centrado na administração científica do trabalho, Barbara Weinstein destaca as seguintes questões:

Não há dúvida que o controle social era uma das grandes prioridades para Simonsen. Isso é especialmente notável depois da greve geral de 1917, que teve considerável repercussão em Santos e paralisou o trabalho da Companhia Construtora. No relatório de 1918, Simonsen alertava seus leitores para o dilema que os patrões tinham que enfrentar: “O maior problema que têm diante de si os engenheiros e os administradores da época atual é incontestavelmente a utilização econômica do trabalho. Os industriais de hoje têm de abandonar os moldes antigos, para considerar como uma forma nova, existente de fato, o descontentamento do operário; e proporcionar, com desassombro, a justa remuneração ao trabalho, se não quiserem assistir ao entravamento da produção pela tentativa de decisão desse problema, erradamente, por vias políticas, quando poderia ser resolvido, com acerto, por vias econômicas.” A retomada das greves e das manifestações de massa em 1919, poucos meses depois da publicação desse relatório, só podia reforçar as preocupações de Simonsen com a iminente “guerra de classes” no Brasil. (WEINSTEIN, 2000, p. 36).

O discurso que afirma a tecnificação da política, ao mesmo tempo em que era a expressão de uma tentativa de racionalização das questões sociais, fez de Simonsen um líder e representante dos empresários. Entendia ele que a *necessidade do controle social* era uma imposição ditada não somente pelos interesses circunscritos aos muros das fábricas, mas pelos interesses maiores, que diziam respeito a todo o conjunto da sociedade. Em outra passagem do texto, Weinstein retoma essa questão:

As preocupações mais amplas expressas por Simonsen em dois pronunciamentos públicos em dezembro de 1918, e mesmo no preâmbulo do relatório da companhia daquele ano, indicam que ele já tinha uma visão do taylorismo e da racionalização que ia muito além dos problemas e das relações trabalhistas no âmbito estrito de sua firma... Sua referência à “utilização econômica do trabalho” aponta um tema que irá se tornar o assunto central em seus escritos subseqüentes: o de que o aumento da produtividade é o meio mais seguro de aumentar salários e o padrão de vida dos trabalhadores. Ele então conclama os “industriais de hoje” a “abandonar os modelos antigos”, uma recomendação digna de atenção, visto que a indústria em São Paulo, em larga medida, mal completara uma década de existência. Finalmente, seu apelo para que se resolvesse esse problema por “meios econômicos”, de modo a evitar as soluções políticas, revela um pressuposto básico do discurso tecnocrático: que as chamadas “questões sociais” deveriam ser solucionadas pela aplicação sistemática de conhecimentos técnicos e não por meio de soluções políticas menos “racionais”. O controle dos trabalhadores era uma preocupação central, mas não o único elemento, no ponto de vista que Simonsen estava desenvolvendo. (WEINSTEIN, 2000, pp. 36-37).

O processo de *profissionalização* aparece, nas políticas, como elemento de consolidação da cidadania. Mas tanto *cidadania* como *profissionalização* são apresentados como meros elementos que se configuram a partir de certas definições e supostos, que, por sua vez, são apresentados como

se fossem meras expressões de um processo natural de se organizar a vida. Não é um discurso novo, mas ele é apresentado como novo.

Essa perspectiva de formação, ao reforçar as referências à necessidade de *adequação* do trabalhador a *exigências* do mercado de trabalho, reforça a idéia de *adaptação* à cultura da empresa, produzindo as condições para uma adesão sob a forma de consentimento ou aceitação de um dado ideário, contribuindo para diluir o conflito na/da relação capital e trabalho. Essa condição de passividade a que as políticas educacionais submetem o trabalhador aparece, contraditoriamente, nos mesmos documentos que enfatizam o dinamismo e a criatividade como característicos do profissional a ser formado. Sumarizando esta análise, podemos afirmar que as diretrizes mais gerais das políticas para o ensino médio almejam formar trabalhadores com capacidade de *adaptação* às exigências do mercado, à cultura empresarial, em detrimento das concepções construídas com apoio da subjetividade e dos parâmetros da academia; que, antes da especialização, seja um generalista; que atenda à necessidade de promover diferenciação, dado o nivelamento alcançado pela difusão tecnológica das empresas; com capacidades pessoais controladas no plano da linguagem, do relacionamento interpessoal e comportamental, moldadas para o exercício da liderança e da mudança; e que seja disponível para o voluntariado.

Com isso, as políticas educacionais para o ensino médio contribuem para o processo de difusão de um desenho de formação profissional em consonância com o perfil estabelecido pelo mercado. Por conseguinte, projeta uma concepção de educação cujos conteúdos se dirigem para a *aplicação* e não para a capacidade de reflexão. O perfil profissional que se deseja, afinal, é, de um lado, o do trabalhador passivo, adaptável a um conjunto de exigências, que correspondem a princípios e fins do mercado; e, de outro, criativo, mas em uma dita criatividade, controlada e tutelada, específica, própria do mundo da aplicação.

### Considerações finais

Os processos históricos de longa duração permitem aos historiadores captarem tendências e perspectivas que nem sempre são possíveis para o olhar sociológico. Este, ao procurar respostas para processos em andamento, cujos contornos e nuances não se manifestam ainda em sua totalidade, pode não permitir a compreensão dos fatos e de suas contradições, bem como pode não

permitir a leitura correta de suas razões e de seus desdobramentos. São os dilemas e riscos que corremos ao tentarmos explicar o real que ainda não se materializou totalmente, ou, fazendo uso das palavras de Marx, o velho que ainda não desapareceu diante do novo que não se faz ainda totalmente presente. Entendemos que essa situação se aplica ao processo de crise do capitalismo nas últimas décadas.

Em que pese as palavras otimistas dos defensores de um capitalismo fundado na lógica do *trabalho imaterial* e da *sociedade do conhecimento*, não existem elementos concretos que permitam qualquer afirmação no sentido de que os processos de reprodução do capital estariam ensejando novas relações sociais e modificando os processos de apropriação da riqueza fundados na exploração do trabalho abstrato<sup>9</sup>, assim como não há elementos consistentes a corroborar a tese de que a *reestruturação produtiva* que gerou a denominada *acumulação flexível*, estaria a se constituir em um novo processo de regulação do capital. O olhar sociológico desse processo, construído principalmente a partir da sociologia do trabalho nas décadas de 1980 e 1990, tem se mostrado frágil em grande parte de suas argumentações<sup>10</sup>. Reiteramos aqui nossa perspectiva de que o processo social em curso ainda demanda tempo e, principalmente, pesquisa, para que possamos ter uma melhor compreensão dos impactos que a crise do capital estaria produzindo no contexto das relações sociais.

Ao trazermos essa discussão para o debate educacional, fazemo-lo tendo em vista a presença dessas teses a sustentar o discurso reformista, bem como a enorme aceitação de que elas possuem entre certos grupos de educadores, principalmente entre os críticos do marxismo.

Assim, a tese de um ensino médio assentado na lógica da sociedade do conhecimento e da profissionalização adaptativa nos permite algumas considerações. Como admitir que o conhecimento esteja acessível a todos em um contexto de intensificação da concorrência? De qual conhecimento se está falando? Falar em acesso amplo ao conhecimento em um momento que o controle sobre as patentes e a geração de tecnologia aparta os países e as corporações numa velocidade jamais vista, em que o investimento proporcional entre as nações alcança patamares elevadíssimos é, no mínimo, contraditório.

<sup>9</sup> Para o aprofundamento do debate que envolve essa questão ver o texto de LESSA (2007).

<sup>10</sup> Conferir KATZ (1992, 1995, 1996).

Tratar o conhecimento como uma questão subjetiva e possuidora de valores idênticos nos remete à seguinte questão: o conhecimento estaria condicionado por uma situação em que não há mais hierarquias, mas sim diferenças, ou seja, não seria mais possível falar que algo é melhor, mas apenas diferente. Essa relativização carrega consigo um forte conteúdo culturalista, que atribui à formação e constituição do ser social um processo destituído de valor. Desconsidera que estabelecer valores hierárquicos faz parte da sociabilidade e que tal hierarquização não pressupõe somente a possibilidade de hierarquizar a partir dos interesses das elites.

Democracia, por exemplo, não é ausência de hierarquia, mas a hierarquização da sociedade a partir dos interesses e valores mais populares. Transformar o apelo à consciência dos indivíduos no caminho para a resolução dos grandes problemas da humanidade é transformar os problemas da humanidade em problemas de consciência, como se a consciência humana fosse produto da subjetividade presente no processo de desenvolvimento *natural* da sociabilidade humana. Reduzir as diferenças econômico-sociais a diferenças naturais é transformar o debate acerca do conhecimento e sua apropriação um debate abstrato, idealista e subjetivo.

A institucionalização da reforma do ensino médio, a partir da tese da sociedade do conhecimento e da profissionalização adaptativa, abriu caminho para os supostos cognitivistas e para a razão instrumental, tornando-o tão profissionalizante quanto a educação profissional de nível técnico, aprofundando, assim, a dualidade que anuncia enfrentar. A formação geral que preconiza é anunciada como aquela que permite a solução de problemas concretos e, dessa forma, é formação geral para o trabalho abstrato. Portanto, embora anuncie o resgate e a emancipação da educação, o que busca é o consenso social e a subordinação das práticas educativas às chamadas exigências do mundo do trabalho, sem nunca se perguntar se o mundo em que o trabalho se apresenta de forma alienada é o mundo desejado pelo trabalhador.

Em uma época em que o indivíduo e a história foram naturalizados, o Ensino Médio pretendido pelos reformadores almeja a formação de um trabalhador dotado de *cidadania de qualidade nova*, expressas na profissionalização e no domínio das *novas tecnologias*. Ao centrar-se nas práticas voltadas ao trabalho, a perspectiva educacional posta pelo Ensino Médio, embora prometa o desenvolvimento de práticas de cidadania, não consegue visualizar que os mesmos processos que informam essa condição (o conhecimento e a profissionalização) são os elementos de sua negação. Ao não superar a lógica do trabalho abstrato, e a redução do trabalho a emprego,



o Ensino Médio anunciado contribui para a desumanização dos processos educativos, pois o que anuncia é o predomínio de uma razão instrumental a orientar os processos formativos e as práticas educacionais, a ênfase no desenvolvimento da profissionalização, o discurso da empregabilidade e da laboralidade, não deixando espaços para uma educação que propicie a emancipação, acentuando-se, assim, o processo de reificação do ser social.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio*, Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. *Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio*, Brasília, 2012.

CARVALHO, C. Os PCNs para o ensino médio: possibilidades e limites. *28ª reunião anual da ANPED*, Caxambu, 2005.

\_\_\_\_\_. As instituições orgânicas da burguesia: ideologia e ação do capital na educação. *III Encontro Brasileiro de Educadores Marxistas*, UFBA, Salvador, 2007.

\_\_\_\_\_. A reificação da tecnologia e a ação do capital na educação. In: LEME, R.; GONZALEZ, J. L. C. *Trabalho, Economia e Educação*. Maringá: Práxis, 2008

CEPAL/OREAL. *Educacion y conocimiento: eje de la transformacion productiva con equidad*. Santiago de Chile, Nações Unidas, 1992.

CHAUÍ, M. *Cultura e Democracia*. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas: Autores Associados, 2003.

KATZ, C. Crítica a la teoría de la regulación. In: *Em defesa Del marxismo*, nº 3, Buenos Aires: PO, 1992.

\_\_\_\_\_. *Novas tecnologias: crítica da atual reestruturação produtiva*. São Paulo: Xamã, 1995.

\_\_\_\_\_. O enfoque marxista da mudança tecnológica. In: COGGIOLA, O.; KATZ, C. *Neoliberalismo ou crise do capital?* São Paulo: Xamã, 1996.

LESSA, S. *Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

NEVES, L. M. W. (org.). *Direita para o social e esquerda para o capital*. São Paulo: Xamã, 2010.

PETRAS, J. Os intelectuais em retirada. In: *Armadilha neoliberal e as alternativas para a América Latina*. São Paulo: Xamã, 1999.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.; FERRETTI, C. J. *O institucional, a organização e a cultura da escola*. São Paulo: Xamã. 2004.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. *Conferência Mundial sobre “Educação para Todos”*, Jontiem, 1990.

WEINSTEIN, B. *(Re)formação da classe trabalhadora no Brasil (1920-1964)*. São Paulo. Cortez: CDAPH-IFAN – Universidade São Francisco, 2000.